

QUE TRANSMETTRE AUJOURD'HUI?

David Le Breton¹

Université de Strasbourg
david.le.breton@unistra.fr

Resumé

Les perceptions sensorielles, le ressenti et l'expression des émotions semblent l'émanation de l'intimité la plus secrète du sujet, mais ils n'en sont pas moins socialement et culturellement modelés. Les gestes qui alimentent le rapport au monde et colorent la présence ne relèvent ni d'une physiologie pure et simple, ni d'une seule psychologie, l'une et l'autre s'enchevêtrent à une symbolique corporelle qui leur donne sens, ils se nourrissent d'une culture affective que le sujet vit à sa manière. L'éducation consiste à entrer dans l'évidence de cette intelligence du monde par son propre corps.

Mots clés: Éducation; Transmission; Corps; Émotion; Perceptions sensorielles; Créativité.

Resumo

O que transmitir hoje?

As percepções sensoriais, o sentir e a expressão das emoções parecem ser a manifestação da intimidade mais secreta do sujeito, mas elas são também modeladas socialmente e culturalmente. Os gestos que sustentam a relação com o mundo e colorem a presença, não substituem nem uma fisiologia pura e simples, nem uma psicologia somente. Uma e outra se misturam em um simbolismo corporal que lhe dão sentido, eles se alimentam de uma cultura afetiva que o sujeito vive a sua maneira. A educação consiste em adentrar na evidência dessa inteligência do mundo por intermédio de seu próprio corpo.

¹ David Le Breton est professeur de sociologie à l'université de Strasbourg. Membre de l'Institut Universitaire de France. Auteur de nombreux ouvrages autour de l'anthropologie du corps. Ouvrages traduits en portugais *Conduitas de risco. Dos jogos de morte ao jogo de viver*, Campinas, Autores associados, 2009 (Brasil); *As paixões ordinárias. Antropologia das emoções*, Petrópolis, Vozes, 2009 (Brasil); *Compreender a dor*, Cruz Quebrada, Estrela Polar, 2007 (Portugal); *A sociologia do corpo*, Petrópolis, Vozes, 2006 (Brasil); *Sinais de identidade. Tatuagens, piercings e outras marcas corporais*, Lisboa, Miosotis, 2004 (Portugal); *Adeus ao corpo. Antropologia e sociedade*, São Paulo, Papyrus, 2003 (Brasil); *Do silencio*, Lisboa, Instituto Piaget, 1999 (Portugal).



Palavras-Chave: Educação; Transmissão; Corpo; Emoção; Percepções sensoriais; Criatividade.

Abstract

Transmit what today?

Although sensory perceptions, the feeling and expression of emotions, seem to be a manifestation of the individual's most secret intimacy, they are nevertheless socially and culturally molded. Gestures that support and set the tone of presence in, and relations with the world do not stem from physiology pure and simple nor from psychology alone; the two intermingle in the corporal symbolism that makes them meaningful. They are nourished by an affective culture which each subject lives out in his or her own way. Education consists of discerning the evidence of that world-handling intelligence mediated by the body itself.

Keywords: Education; Transmission; Body; Emotion; Sensorial perceptions; Creativity.

«La jeunesse est un âge d'or inventé après coup par les adultes»

(Vladimir Jankélévitch, *La mort*).

Inégalités de Transmission

Tout enfant au monde est en position de recevoir et de construire les connaissances qui en feront un acteur de son existence, un homme ou une femme lucide sur les enjeux de société et la menée de son itinéraire personnel. Mais il ne naît pas toujours au bon endroit. Dans *Le Cahier*, un film de H. Makhmalbaf qui se situe en Afghanistan, sous les anciennes statues géantes de Bouddhas détruites par les talibans, Baktay, une petite fille de six ans désire aller à l'école comme le fait son voisin. Mais l'entreprise sera douloureuse. Il faut acheter un cahier et parvenir à l'école. Mais elle est capturée par un groupe de garçons à peine plus âgés, qui jouent aux talibans et menacent de la lapider. On lui fait porter un masque car une fille ne doit pas avoir le visage nu. Elle est emmenée dans une grotte où d'autres petites filles ont été arrêtées, chacune portant le même masque. Quand les garçons s'en vont vers un autre jeu et que Baktay propose aux autres de s'en aller, elles ont peur. Les garçons

jouent à la guerre devant les grottes et ne se soucient pas d'elle. Plus tard, quand elle repasse sur la même route avec son voisin, après avoir pu assister à quelques minutes de classe, les garçons surgissent à nouveau et s'attaquent aux « mécréants », le voisin de Baktay sait qu'il doit se prêter au jeu et il tombe sur le sol, mais pas Baktay qui s'enfuit poursuivi par les garçons déchainés. Le garçon lui crie: «Fais semblant de mourir si tu veux vivre». Naitre femme dans certains pays, c'est avoir déjà un destin et ne guère disposé d'autres choix que de s'effacer pour ne pas disparaître comme le suggère H. Makhmalbaf. Pour les garçons la fascination de la kalachnikov et du pouvoir sur l'autre est irrésistible. L'inégalité du lieu de naissance entraîne des inégalités d'existence. Il y a des enfants dans le monde qui aspirent au savoir et qui vont devoir se battre dans des conditions terribles pour acquérir ce droit élémentaire à décider de soi. Il était nécessaire de le rappeler au seuil d'une réflexion qui touche surtout nos sociétés occidentales contemporaines.

Individualisation du Sens

L'adolescence est une longue phase de liminalité entre enfance et âge d'homme ou de femme, une crise d'identité plus ou moins aiguë et durable (Erikson, 1972). Elle marque ce moment où le jeune élabore un sentiment d'identité encore en mouvement en ne cessant de s'interroger sur ce qu'il est. Il ignore l'objet de sa recherche, il tente de devenir ce qu'il est, mais c'est cela qui lui est encore le plus étranger. Mais dans le contexte contemporain, pour certains, accéder à soi est une longue épreuve (Le Breton, 2007). L'étymologie du terme «adolescent» renvoie à une notion de croissance, de transformation, d'évolution. Certes la jeunesse n'existe pas. Seuls existent des jeunes à travers la singularité de leur histoire à l'intérieur d'une condition sociale et culturelle, d'un sexe, d'une condition affective, mais une large part de leur expérience est commune et particulièrement le souci de donner un sens et une valeur à leur vie.

Aucun rite unanime ne marque le passage ou ne jalonne le parcours vers le sentiment d'être un adulte. Mais des sociétés d'individus ne sont guère en mesure d'institutionnaliser les rôles, elles laissent l'initiative à chaque acteur le livrant au soin de se différencier et de forger la trame de son existence. Il faut se légitimer d'exister, et le faire parfois sans l'aide des autres. Une société d'individus aboutit à l'individualisation du sens, et donc à la nécessité de s'instituer d'abord par soi-même (Le Breton, 2007). Les anciennes scansion symboliques qui conféraient au jeune le



sentiment d'avoir franchi une étape majeure de son cheminement ont perdu leur signification sociale sans le relais de nouvelles. La première relation sexuelle, le premier amour, le fait de cohabiter, de se marier, d'avoir un enfant, d'accéder à un diplôme, à un travail, etc. sont rarement associés à une rupture décisive dans un parcours de vie. Ces événements ne marquent plus la fin de l'adolescence. L'entrée dans la vie est devenue aujourd'hui une question, les réponses se sont dérobées.

L'individu moderne n'est plus assigné à une origine ou à une filiation, il a ses racines dans sa seule expérience personnelle. Ses références sont celles qu'il se choisit. Il établit de son propre chef les liens qui satisfont au sentiment de soi, et délaisse les autres où il se reconnaît moins. Il lui revient de se mettre lui-même au monde, certes sous l'influence des autres, mais avec une marge de manœuvre qui lui est propre. Sa liberté n'est pas un choix mais une obligation puisque toute tutelle s'efface et qu'il est le premier artisan de son existence. Il devient un acteur, en quête de significations n'appartenant qu'à lui, et non plus un agent mu par un habitus de classe qui le rendrait d'emblée culturellement dépendant du passé.

Les références sociales et culturelles se multiplient et se concurrencent, elles se relativisent les unes les autres, induisent un brouillage, une confusion. Elles ajoutent pour le jeune la difficulté de s'appuyer sur elles pour élaborer une matrice d'identité propice et consistante. Il n'y a plus de fondements assurés et consensuels de l'existence. Le sens s'individualise, il ne fait lien que pour autant qu'il est investi de valeur également pour les autres. Pour se constituer comme sujet, le jeune requiert un étayage solide de son rapport au monde par ceux qui l'entourent pour fonder des assises narcissiques tenant le coup et élaborer une confiance dans le monde propre à soutenir son action.

Comme tout individu dans le contemporain, le jeune est confronté à l'hétérogénéité des systèmes de sens de nos sociétés. La socialisation est moins le résultat d'une intériorisation des normes et des valeurs soutenues par la famille et l'école, que le résultat de son bricolage, de sa réflexivité, pour s'arranger d'influences différentes tout en construisant la cohérence de son expérience propre en s'efforçant d'être sujet de son existence. Dans nos sociétés il existe une pluralité de visions du monde et la tâche des éducateurs n'est pas d'en inculquer une à l'enfant mais de lui apprendre à se repérer parmi elles afin qu'il choisisse en toute connaissance de cause celle qui lui correspond le mieux ou qu'il sache dresser des passerelles entre plusieurs d'entre elles pour se frayer son chemin propre. La socialisation, au sens large du

terme, ne peut plus être conçue comme «l'intériorisation de l'unité du monde» (Dubet, Martuccelli, 1996, 59). Dans le contexte de l'individualisation du sens la socialisation ne s'achève jamais, elle est toujours en mouvement du fait des transformations sociales, culturelles, technologiques, médiatiques. L'individu est devenu le maître d'œuvre d'une existence qu'il ne cesse de rejouer. Devenu auteur de sa vie, il n'est plus porté par les réponses toutes faites des générations antérieures, il doit les élaborer lui-même selon les circonstances, et l'Ecole n'est plus le centre de gravité de la transmission. H. Arendt avait pressenti les difficultés croissantes d'une éducation qui, «par sa nature même ne peut faire fi ni de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition» (Arendt, 1972, 250).

Eduquer Aujourd'hui

Le statut contemporain de l'enfant et de l'adolescent dans la famille et le lien social ne facilite pas toujours la transmission et l'esprit critique. L'enfant devient un partenaire dans une vie partagée et non plus celui face auquel exercer une fonction d'autorité et de guide. Il est perçu d'emblée comme un individu, et non pas à sa hauteur d'enfant ou d'adolescent, il est «adultisé», sans autre forme de procès. La notion même de responsabilité à son égard s'affaiblit. Le «il (elle) ne veut pas» est une formule moderne de la fatalité, elle excuse par avance les parents de ne pas insister en matière d'interdit (inter-dit), et elle conforte le pouvoir de l'enfant à leur égard. Mais un enfant fils ou fille de soi n'a pas le même rapport au monde qu'un autre qui se reconnaît, et est reconnu, dans une filiation et une appartenance familiale, un enfant qui se sait un parmi d'autres dans le lien social. Si les parents n'assument pas leur responsabilité d'ainés, un enfant qui ne manque de rien, peut être en souffrance, gavé, n'ayant aucun accès au manque et donc à la consistance du sentiment de soi dans le rapport à autrui.

Le retrait éducatif se drape volontiers dans un discours de liberté, de laisser-faire. Les parents répondent à toutes les demandes sans jamais les interroger et ils s'étonnent un jour de la virulence de l'enfant à leurs propos, ou de ses souffrances. *«On ne t'a jamais rien refusé. Tu as toujours eu tout ce que tu voulais»*. Mais la souffrance se creuse justement dans le fait de n'avoir jamais été un interlocuteur réel, reconnu dans sa différence. Un enfant ou un adolescent n'est pas un adulte en miniature, mais un enfant ou un adolescent ayant besoin d'être situé à sa place et



d'acquérir des clés pour devenir acteur lucide du monde dont il hérite. Or apprendre s'apprend, on n'est jamais d'emblée dans l'intelligence du monde, des aînés doivent éduquer l'enfant à s'approprier à la première personne les matrices de sens disponibles pour comprendre son existence au sein du lien social. Ni la télévision, ni internet, ni le marketing ne sont des écoles d'autonomie et de réflexivité.

Certes, l'autonomie grandissante des enfants ne diminue pas nécessairement la dépendance aux parents et la présence éducative des parents. Mais l'éducation reçue de familles (ou d'aînés) exerçant leur responsabilité avec amour et compréhension, considérant le jeune dans sa singularité comme un sujet à part entière, n'est guère comparable à celle dont l'autonomie laissée à l'enfant est moins un principe d'éducation qu'une indifférence ou une indisponibilité. Ce ne sont pas tant les modalités sociales de la famille qui sont essentielles que la dimension affective et symbolique qui nourrit les relations.

Les parents portent la responsabilité du devenir de leurs enfants. Si la famille réunit un réseau d'individus solidaires et égaux, l'enfant n'en est pas moins dans une position de vulnérabilité si ses parents, ou ceux qui en tiennent lieu, ne lui transmettent pas les codes et les limites qui l'autorisent à assumer sa liberté parmi les autres dans une réciprocité nécessaire au lien social. S'ils ne sont pas à la hauteur de l'amour et de la nécessité de présence et d'éducation que leurs enfants requièrent d'eux. S'ils se dérobent à leur tâche, ils créent de la souffrance et du manque à être. En les laissant sans orientation pour exister, ils fragilisent leur rapport au monde. Une liberté qui ne reçoit aucun cadre pour se déployer est un abîme. La frustration, c'est-à-dire la limite posée par ses proches, est une condition nécessaire à la modulation de sa toute puissance qui, si elle se prolonge, expose le jeune au heurt brutal avec le monde et les autres, ou au choc en retour de la loi, au sens judiciaire du terme. On ne peut inscrire un enfant comme acteur dans le monde sans lui poser des limites de sens et le mettre en position de les interroger. Pour intégrer par soi-même les codes de relation et de comportement au sein du lien social, il importe que la loi, au sens large du terme, ou les autres à son entour, ne soient jamais perçus comme des obstacles à sa liberté mais à l'inverse comme sa condition. Toute éducation en ce sens vise à limiter le sentiment de toute puissance de l'enfant, à lui rappeler qu'il ne vit jamais sans l'autre (Jeffrey, 1999). Un interdit vaut d'abord par ce qu'il ouvre de possibles, en un mot l'interdit vise d'abord à autoriser l'échange symbolique avec les autres et le monde, il prévient l'arbitraire et vise à protéger les acteurs en présence, à rendre prévisibles et



pensables leur comportement et à les rassurer sur eux-mêmes. Tout interdit est un inter-dit, ce qui est dit entre nous pour vivre ensemble dans la réciprocité des attentes.

Eduquer signifie étymologiquement «conduire hors de soi», échapper au même pour s'ouvrir au monde de l'autre, à un univers de sens élargi que le sujet doit être capable d'évaluer et de penser. La tâche est de donner à l'enfant le moyen de se déprendre de soi pour devenir un partenaire de l'échange au sein du lien social. Elle arrache l'enfant ou l'adolescent à ses particularités sociales et culturelles pour l'ouvrir à une liberté de conscience et à l'universel. L'Ecole est le lieu de l'émancipation individuelle, elle procure à l'enfant au fil des ans les clés pour une indépendance de sa pensée. La symétrie morale entre enfant et adulte implique justement de tenir compte du fait que l'enfant ne dispose pas encore des moyens pour se penser dans la complexité du monde, il convient donc de l'éduquer pour qu'il soit à la hauteur de sa liberté et de sa dignité. Un enfant est un adulte en voie de se construire. Son orientation est tournée vers l'avenir, si nul ne l'aide à élaborer son personnage, il n'entrera jamais de plein pied dans son existence. Grandir ne va plus de soi si l'on considère l'enfant déjà comme un adulte en miniature.

Une Self Made Generation

Dans nos sociétés l'effacement de l'autorité familiale donne libre cours à la culture des pairs, c'est-à-dire une culture centrée sur le même mais qui ne prépare pas, à elle seule, l'ouverture à l'altérité qu'est la vie sociale. Les figures qui s'imposent sont des figures médiatiques, des modèles pour le succès ou la notoriété (stars de la télé-réalité, animateurs, chanteurs, musiciens, etc.) Pendant que les parents perdent leur autorité éducative, que l'école peine à établir les règles d'une citoyenneté partagée et doute des savoirs à transmettre, les jeunes générations entrent sous l'influence d'une culture toute entière régie par l'univers de la consommation, accentuant encore l'écart entre les générations. La transmission s'horizontalise et imprègne la sociabilité juvénile à travers des matrices de sens (chaînes câblées, magazines, radios «jeunes», réseaux sociaux, etc.) qui échappent largement à la connaissance et à la compétence des parents. Ces médias accomplissent à leur propos une mise en forme et en significations permanente du monde, ils sont la ressource première dans laquelle ils puisent pour se comprendre et se situer. Les «autres significatifs» de l'adolescent sont aujourd'hui pour une large part les stars, les peuples. Face à la dévaluation des diplômes, à la prégnance des cultures juvéniles



marquées par le marketing et l'importance des nouveaux moyens de communication, l'école est débordée et peine à accomplir son rôle. L'une de ses tâches est justement de briser la fascination de la marchandise.

Les frontières de générations s'effacent ou se renversent. Le modèle offert par les parents paraît dépassé. Eux-mêmes d'ailleurs se sentent comme tels face à des enfants qu'ils peinent à comprendre même s'ils satisfont le plus souvent leur demande. Certains ne marquent pas les différences de génération en n'assumant pas leur responsabilité d'aînés, ils s'efforcent de se donner une image « jeune » qui bouleverse les liens de générations et prive les jeunes de repères durables et forts dans leur rapport aux autres et au monde. Si les parents s'identifient à leurs enfants à qui les enfants vont-ils s'identifier ? S'ils ne leur donnent pas les limites qui s'imposent pour exister à l'intérieur du lien social qui d'autres le fera ? Dissolution des positions de générations et indifférenciation.

La jeunesse d'aujourd'hui est une *self made génération*, elle baigne dans l'autogénération, l'autoréférentialité, elle est sans filiation. «Les enfants ne savent déjà plus comment vivaient leurs parents, sans parler de leurs grands-parents» (Beck, 2001, 289). Mise en apesanteur des générations, chacune enfermée dans la bulle de son histoire et hermétique à celle des autres. Pour que l'enfant ou l'adolescent s'affirme il lui faut débattre, dans la reconnaissance de sa personne, avec une loi, des interdits, une opposition, bref une transmission. Mais s'il n'y a personne l'ouverture à l'altérité est défailante et elle est souvent conflictuelle. Les autres n'ont guère à ses yeux qu'un statut de gêneurs ou d'obstacles à la toute puissance de ses désirs. L'adolescence est une période de construction de soi dans un débat permanent avec les autres, surtout les autres en soi, dans la mesure où la quête est alors celle des limites de sens avec lesquelles vivre : savoir ce que les autres peuvent attendre de lui et ce qu'il peut attendre des autres. L'enfant qui n'a connu aucune limite dans sa famille peine à s'inscrire dans la sociabilité scolaire comme dans celle de la vie quotidienne, et il multiplie les conflits avec les enseignants ou avec les autres écoliers. La honte lui est étrangère comme on l'observe dans le happy slapping où l'impossibilité de s'identifier à l'autre amène aux pires exactions à son égard en toute indifférence (Le Breton, 2007). Privé d'orientation le jeune est dans son existence comme dans un chaos. Dans une société où les chemins d'existence ne sont plus tracés, où manquent les idéologies des lendemains qui chantent, la socialisation cède à l'expérimentation, à l'invention de modèles toujours renouvelables qui valent pour un

moment. Elle aboutit parfois à une longue souffrance et à la multiplication des conduites à risque (Le Breton, 2007).

La transmission implique l'immersion dans la durée, la succession des générations. Que transmettre dans un monde qui privilégie la vitesse, l'urgence, la flexibilité, le recyclage, l'adaptabilité, l'opportunisme, etc. Se soumettre à l'instantané est une démission sur le fait que l'existence est à long terme, et que la transmission vise à procurer au jeune un univers de sens et de valeurs propres à le soutenir au fil du temps, et à le rendre ainsi auteur de lui-même. Une transmission qui ne serait qu'utilitaire manque à préparer l'avenir car elle est centrée sur des impératifs restreints qui sont ceux d'une attente extérieure immédiate, elle méconnaît le temps. La valorisation du court terme brise les valeurs de loyauté, d'engagement, de confiance, etc. Cette forme particulière du temps qu'est l'histoire se dérobe en une sorte de présent sans fin. Dans une société où l'immédiat devient la seule durée possible, où la projection est impensable, où l'imprévisible est toujours devant soi, la transmission risque de s'émietter dans l'information, mais cette dernière est un savoir de l'instant, vouée à une prompte obsolescence, elle ne prépare pas à vivre, mais vise seulement à l'ajustement aux ambiances diffuses du moment.

Nos sociétés démocratiques affirment l'égalité des acteurs, et rejettent toute position de hiérarchie, elles récusent toute supériorité a priori d'un acteur sur un autre. La fin de la tradition marque la fin de l'autorité soutenue par un statut et soulève le risque de la multiplication des rapports de force si la discussion et l'argumentation sont rejetées par l'un des partenaires. Si tout individu ne s'autorise que de lui-même, et se considère comme égal à tous les autres, toute relation dissymétrique risque de se heurter à un refus. Ainsi, l'enseignant n'est plus perçu comme porteur d'une règle a priori, et donc d'une autorité institutionnelle, mais comme l'affirmation éventuelle d'un arbitraire personnel. Le rapport de force semble alors opposer deux caprices. «Du point de vue des élèves le professeur n'existe que par sa « personnalité », c'est-à-dire une capacité toute personnelle d'intégrer les exigences contradictoires de la classe» (Dubet, 1996, 190). La haine de l'autorité est d'abord le ressentiment de se trouver en position inégale face à une personne considérée comme pareille à soi: «*Pour qui elle se prend la prof pour me mettre une mauvaise note*». L'école est vue par certains enfants de milieux populaires comme une entreprise de soumission, elle contraint à changer sans que ces transformations soient perçues comme une ouverture au monde. «Ils veulent nous empêcher de parler, ils veulent nous forcer à parler comme eux. Moi j'ai pas envie de changer. Je suis bien comme ça». Si la relation pédagogique



est vécue comme un pouvoir, exercice d'un arbitraire, l'enseignant s'expose à la rebuffade s'il intervient face à certains élèves qui ne le reconnaissent pas dans son autorité d'enseignant, et n'y voit qu'un homme ou une femme qui s'oppose à eux.

Ouvrir des Voies Inédites de Transmission

La transmission quand elle est assumée avec rigueur et responsabilité introduit le sujet à sa différence individuelle au sein d'un ensemble d'hommes et de femmes, elle l'inscrit notamment dans la coupure d'un sexe, et à l'intérieur d'une classe d'âge dans une position particulière de génération. Elle l'immerge dans une profusion de codes et une langue qui lui donne les moyens de mettre du sens sur le monde et d'échanger avec les autres. L'individu en reçoit reconnaissance de soi et des autres, estime de soi, goût de vivre, capacité de s'orienter de manière plus personnelle dans la trame sociale. Mais aujourd'hui dans le pluralisme des sociétés contemporaines régies par l'individualisme démocratique, les matrices de sens et de valeur du rapport au monde sont multiples.

Il devient malaisé pour les enseignants d'inventer de nouvelles voies pour déprendre l'enfant des ornières de la culture des pairs nourrie par le marketing et le conformisme. La transmission n'est pas seulement une instruction, elle est une orientation du chemin et en ce sens, au-delà de la classe, elle sollicite bien des outils possibles: danse, théâtre, écriture, voyage, etc. Elle se trame souvent dans une série d'histoires qui donnent des solutions ou des manières de réfléchir. Comme le rappelle D. Jeffrey, «le narrateur raconte alors comment un personnage a résolu son drame» (Jeffrey, 2003, 48). Et les manières de raconter une histoire sont multiples mais elles doivent engager l'élève, le reconnaître dans sa singularité, lui faire confiance, et ne jamais se dérober à la responsabilité qu'il prend alors par sa proposition, qu'elle engage un groupe ou un seul élève.

Dans un dialogue avec G. Steiner, C. Ladjali parle de son travail avec ses élèves d'un lycée de la banlieue parisienne. Elle leur fait écrire des textes poétiques, qui seront ensuite publiés, et élaborer une pièce de théâtre en s'inspirant de *l'Œdipe-roi* de Sophocle. Elle doit d'abord surmonter la résistance des élèves pour qui la poésie rime surtout avec «honte», particulièrement pour les garçons qui voient là une activité anti-virile. Pourtant au fil du temps elle désamorce leur réticence et les textes sont écrits et lus, la pièce montée: «Ils étaient étonnés de la beauté de leur texte (...) Ils ont eu presque honte en fin d'année de présenter leurs textes en bibliothèque, mais ensuite

ils ont été très fiers. Ils ont progressé, ils ont vieilli de trois ans en l'espace de deux heures. Ils ont mûri très vite» (Steiner, Ladjali, 2003, 63 et 78). L'éducation est parfois une révélation, un parcours initiatique.

Dans le film d'Abdelatif Kechiche: *L'esquive* (2002), un professeur de français accompagne des lycéens qui montent une pièce de Marivaux: *On ne badine pas avec l'amour*. Ce sont des jeunes de la banlieue de Lille. Ils parlent à toute allure sans jamais s'écouter. Leurs propos sont inlassablement scandés de «fils de pute» ou d'«enculé de ta mère», même pour les filles. Pourtant quand ils entrent dans la langue de Marivaux, ils s'écoutent, ils parlent lentement et semblent goûter chacun des mots avec jubilation. Ils enchaînent les répliques dans le respect les uns des autres. Le théâtre est ce lieu symbolique où la mise à l'épreuve de soi dans le regard des autres autorise aussi une distance sur soi, une réflexivité sur le langage, la relation à l'autre, à la temporalité. Sur scène on peut perdre la face mais on peut aussi reprendre en main une identité défaite. Un atelier théâtre mené avec exigence, comme dans le film de Kechiche, est l'occasion pour les jeunes d'essayer des personnages, ce qui est le propre de l'adolescence mais s'effectue le plus souvent dans le recours aux produits de consommation. Ici, ce sont des personnages chargés d'épaisseur et nourris par un projet commun, en rupture radicale avec les ritualités de la cité. Les jeunes révèlent des facettes inattendues, ils s'arrachent à leur pesanteur, ils sortent de leur routines de langage et de comportement et découvrent avec émerveillements que d'autres rapports au monde sont possibles, infiniment plus calmes, plus heureux, au cœur d'une sociabilité qui n'implique plus l'esbroufe et l'agressivité continues. Ils se sentent bien dans ces personnages qui ne sont plus ceux qui s'imposent dans leur quartier pour être à la hauteur de sa réputation. Ils changent le cadre, ils redéfinissent leur relation aux autres et vivent une véritable renaissance.

La danse est susceptible de jouer un rôle proche comme le montre l'atelier de danse ouvert par Pina Bausch à Wuppertal avec de jeunes lycéens, 46 élèves âgés de 14 à 17 ans de 15 écoles de la ville. Pendant presque un an, deux danseuses de la troupe du Tanztheater animent la reprise par les élèves d'une chorégraphie légendaire de P. Bausch: *Kontakthof*. Le travail est régulièrement supervisé par P. Bausch elle-même. A. Linsel et R. Hoffman, deux cinéastes, suivent le processus de création avec les jeunes. A raison de deux heures chaque samedi (mais cinq à huit heures pour les premiers rôles), les élèves se coulent dans la chorégraphie et se transforment intérieurement. Les premières scènes sont bouleversantes, notamment quand il s'agit de toucher le corps de l'autre: fou rire, timidité, impossibilité de finir un geste, etc. Les



gestes sont empruntés, maladroits, sont effectués le sourire en coin comme pour montrer qu'ils ne sont pas dupes. Peu à peu l'apprivoisement s'opère. Ceux qui avaient du mal avec leur corps et trouvaient insupportables les interactions avec les élèves du sexe opposé s'affranchissent de leurs préventions. Au terme du spectacle tous disent combien l'expérience les a libéré et ouvert aux autres. Plusieurs des adolescents interrogés révèlent des histoires personnelles meurtries, mais ils ont retrouvé confiance en eux, une capacité d'expression qu'ils n'avaient pas avant²

Dans nombre de cas, l'impact de transformation propice de l'élève tient à un supplément impalpable dans la relation à son professeur, une reconnaissance qui le surprend. D. Pennac nomme en quelques mots ce que nombre d'élèves ont vécu: «Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ces chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif» (Pennac, 2007, 68). L'efficacité symbolique ne tient pas seulement aux rituels scolaires, elle s'établit parfois de manière immédiate par un geste, une demande, une attention particulière qui arrache l'élève à l'indifférence ou à une image négative de soi. Cancre invétéré, multipliant à l'infini les fautes d'orthographe, D. Pennac se souvient d'un professeur de français qui lui demande un jour de lui remettre un roman, à raison d'un chapitre par semaine, il a alors une douzaine d'années.

«Ce qui eut provisoirement raison de mes fautes (mais ce provisoire rendait la chose définitivement possible), ce fut ce roman commandé par ce professeur qui refusait d'abaisser sa lecture à des considérations orthographiques. Je lui devais un manuscrit sans faute. Un génie de l'enseignement en somme. Pour moi seul, peut-être, et peut-être en cette seule circonstance, mais un génie !» (Pennac, 2007, 99).

Pour ma part ce fut une professeure d'anglais, responsable du journal ronéotypé de mon collège, j'avais aussi une douzaine d'années, qui a accepté de publier mon premier texte, une nouvelle, et mes critiques des films du ciné-club du collège. J'étais alors un élève sur le fil du rasoir du pire ou du meilleur, je ne me reconnaissais pas dans le collège, trop loin de mes soucis d'alors. Une qualité de présence d'un enseignant, une intuition qui l'amène à faire confiance à un élève que tout désigne comme irrécupérable, et l'efficacité symbolique opère.

² *Les rêves dansants. Sur les pas de Pina Bausch* (2008), d'Anne Linsel et Rainer Hoffmann

Dans ces démarches l'autorité n'est pas le pouvoir qui impose institutionnellement une inégalité de traitement entre les acteurs en présence, enseignants et élèves, elle n'est pas davantage une contrainte par force ou un arbitraire. A l'opposé de la séduction, l'autorité réside dans une reconnaissance mutuelle de ce qu'une parole possède une valeur qui tranche sur celle des autres. Conférée à celui qui en est le dépositaire par celui qui accepte de s'en remettre à lui de son propre chef, elle puise son efficacité dans une légitimité qui n'est pas discutable. Elle coule de source. *Auctoritas*, dérive d'*auctor*, celui qui fonde, en un mot, celui qui légitime à être, celui qui rend « auteur » de soi de manière cohérente et heureuse, et surtout réfléchi, le passeur de cet univers de sens. Dans *Le premier homme*, A. Camus se souvient de Mr Germain, l'instituteur qui a bouleversé son existence en croyant en lui. Dans la classe de cet homme, « pour la première fois, (les élèves) sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération: on les jugeait digne de découvrir le monde » (Camus, 1994, 138-9).

La transmission que l'on est en droit d'attendre de l'école amène l'enfant à déconstruire les évidences premières qui sont le fait du discours ambiant (et particulièrement du marketing) qu'il a reçu d'abord sans critique pour être capable de passer de l'opinion à l'argumentation. Dans le contexte social et culturel actuel, elle est difficile à mettre en œuvre sinon à travers une forme d'invention à travers des expériences culturelles dont on sait combien elles contribuent à déroutiner la pensée et à transformer l'élève en acteur. Et en dernière analyse, toujours elle repose sur la qualité d'une rencontre avec le professeur. Rien n'est possible sans que l'enfant soit investi d'une reconnaissance qui le situe à sa juste place.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Rodez: Le Rouergue/Chambon.
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Paris: Gallimard.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Jeffrey, D. (2003). *Éloge des rituels*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (1999). *La morale dans la classe*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance: Adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Métailié.



- Mahfoudh-Draouri, D., & Melliti, I. (2006). *De la difficulté de grandir: Pour une sociologie de l'adolescence en Tunisie*. Tunis: Centre de publication universitaire.
- Morin, E. (1962). *L'esprit du temps*. Paris: Livre de poche.
- Steiner, G. (2003). *Maîtres et disciples*. Paris: Gallimard.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission: Le maître et l'élève*. Paris: Albin Michel.